

Este texto aparece en Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), *Elogio del profesor*. Buenos Aires. Miño y Davila.

**Como pompas de jabón.  
Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos.**

Maximiliano López y Jorge Larrosa.

Promoción y gratuidad (Maximiliano López).

*... humano no es medirse con los otros hombres  
sino ocuparse en común de las cosas.*  
Rafael Sánchez Ferlosio.

Querido Jorge,

Hace poco más de un año me invitaste a escribir una “nota al margen” sobre la segunda parte de tu reciente libro *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Siempre he apreciado mucho nuestras charlas y por eso me gustaría darle a esta “nota al margen” la forma de una conversación.

1.

Para dar un mínimo contexto a los lectores y lectoras que no hayan tenido aun la oportunidad de leer el libro, diré apenas que la segunda parte, a la cual se circunscribe mi comentario, se titula *De elogios y elegías: un ejercicio*, y constituye una larga meditación acerca del aula; ese lugar modesto y cotidiano, hoy en día tan desprestigiado, donde el profesor desarrolla concretamente su oficio. Los cuatro primeros apartados de esta segunda parte, pueden ser considerados, según tus propias palabras, un preludeo o un ejercicio de estudio, que conduce a un texto, en mi opinión, maravilloso, con el que se cierra esta segunda parte, llamado *Elogio da sala de aula*.

A lo largo de este estudio, el aula se va revelando como el lugar fundamental de la escuela (o de la universidad), su lugar sagrado. Y yo diría también, su lugar primordial, por lo menos, en tres sentidos:

Un lugar primordial, en el sentido de ser el lugar más antiguo. Como está señalado en el texto, la etimología de la palabra aula nos remite a la idea de círculo ceremonial, en el que las personas se reunían para participar en un ritual sagrado, en torno a un objeto común; nos remite también a la idea de corral, donde los animales eran encerrados para, entre otras cosas, ser protegidos de la intemperie; y a la idea de patio vacío, el termino aula se usó para designar un patio palaciego de uso indeterminado. Hasta hoy el aula continúa siendo, de algún modo, ese lugar vacío, disponible, altamente ritualizado, que tiene algo de refugio, de lugar separado y protegido, en el que nos reunimos en torno de un objeto común, de una materia de estudio. El aula es mucho más antigua que el sistema educativo, que sólo adquirió su forma actual a principios del siglo XIX. Más antigua que la mayor parte de las ideas que hoy organizan y dan sentido a las políticas educacionales. Los discursos en educación cambian vertiginosamente, sin embargo, lo que un profesor hace concretamente con sus estudiantes en el aula, por lo menos hasta cierto punto, parece no haber cambiado tanto. Hace siglos que los profesores continúan mostrando cosas, proponiendo ejercicios y trabajando para que sus alumnos presten atención y hagan las cosas con cuidado. En su materialidad muda, su disposición espacial, en sus rituales y sus modestas herramientas, el aula conserve el esperma de aquello que otrora se denominó *theoria*, *vita contemplativa* o, simplemente, estudio.

El aula es también un lugar primordial en el sentido de ser el lugar donde todo comienza o, mejor dicho, donde todo recommienza, una y otra vez; el lugar donde el mundo es cotidianamente transmitido, renovado y puesto en común. Un lugar en el cual el mundo y las técnicas que permiten tener acceso a él, se ofrece a las nuevas generaciones como algo vivo y

abierto, pero, sobre todo, como algo anterior, algo que existía antes de nosotros y continuará existiendo después, cuando nos hayamos ido. Algo que merece atención y cuidado.

Por último, el aula es el lugar primordial de la escuela, porque es ahí donde se revela de forma más concreta y evidente lo que la escuela es. El lugar donde los elementos fundamentales de la escuela, adquieren una existencia material. Por eso, en el apartado titulado *De la dificultad de la escuela*, se intenta elucidar la naturaleza de ese curioso dispositivo llamado escuela. La pregunta que conduce el análisis no es para qué sirve la escuela, sino más bien, qué es la escuela. Porque no se trata de pensar la escuela a partir de intereses o necesidades externas a ella, sino de poner de manifiesto aquellos elementos fundamentales que hacen que una escuela sea una escuela y no otra cosa. Pero tampoco se trata de pensar esta o aquella escuela, sino más bien de alcanzar aquel concreto real que yace bajo los elementos accidentales. Se trata de entender la escuela a partir de su forma fundamental.

Tomando como referencia un célebre artículo de Rancière, titulado *Escuela, producción e igualdad*, se define la escuela como un mecanismo simbólico de separación entre trabajo y ocio, nacido en Grecia, sobre el final del siglo V a. c. Escuela no significa aprendizaje, dice Rancière, sino ocio (*skholé*). La separación entre ocio y trabajo, entre *skholé* y *askholía*, creó en el mundo griego un lugar separado de las demandas y apremios que el trabajo impone, un lugar donde las personas podían disponer libremente de sus actividades. La profundización y radicalización de ese ocio, desarrollada por las escuelas filosóficas de la antigüedad tardía dio lugar a la creación de un espacio apartado y protegido del mundo del trabajo y de la administración de la ciudad, dedicado únicamente al estudio y la reflexión. Esta separación entre ocio y trabajo, es también una separación entre las relaciones desiguales que rigen el mundo del trabajo y la igualdad propia de la relación entre los hombres libres. De esa manera, en su forma original, la escuela estaría determinada por tres elementos fundamentales: la separación, el ocio y la igualdad.

Si, por una parte, como dije más adelante, el aula es el lugar primordial de la escuela, el lugar donde sus elementos fundamentales se hacen más evidentes, por otra parte, estos mismos elementos (“separación”, “ocio” e “igualdad”) constituyen el horizonte en el interior del cual el aula adquiere forma y sentido.

La escuela es un lugar de igualdad, dice Rancière, pero no se relaciona con la igualdad como si esta fuese una finalidad, para la cual ella sería su medio. La escuela no es un instrumento, o un camino para alcanzar la igualdad. No iguala porque distribuya equitativamente los conocimientos o porque ofrezca a sus estudiantes herramientas para competir “de igual a igual” en un mercado despiadado. La escuela no iguala por su contenido, sino por su forma.

“La escuela pública democrática ya es una redistribución: le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarlas al lujo que representa la construcción de un espacio-tiempo igualitario. Si la escuela cambia la condición social de los escolares es porque los hace participar de un espacio tiempo igual, separado de las exigencias del trabajo” (RANCIÈRE, p. 2)

La escuela no es preparación sino separación. No prepara para la vida adulta, una vida de trabajo y desigualdad, sino que constituye un espacio separado de la esfera productiva. La escuela no es el “aprendizaje” de una condición, sino una “ocupación” separada de las otras, gobernada por una lógica diferente a la del mercado. La escuela retira a las personas del mundo productivo y les da tiempo, espacio y un modo particular de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, es decir, les da condiciones de estudio. La escuela es un lugar separado del mundo, pero no fuera de él, más bien, un lugar donde es posible tomar distancia para mirar las cosas de otra manera.

Tener o no tiempo libre fue siempre el principal criterio de distinción entre nobles y plebeyos, entre los bien nacidos y los mal nacidos. Si algo ha caracterizado a las clases superiores

de todos los tiempos es el poder hacer un uso libre y desinteresado de su tiempo. Cuando la escuela da a todos los individuos el privilegio de no trabajar y gozar así de un tiempo para la comprensión y el estudio, lo que hace es darles la posibilidad de experimentar una vida noble, de saber lo que es una vida fuera del yugo del trabajo. La escuela se presenta así, como una isla de igualdad en un mundo desigual y, por eso, su sola existencia constituye una amenaza para las relaciones desiguales que rigen el mundo de la producción y el consumo. Según lo refiere Rancière, “Quien experimentó la igualdad escolar está virtualmente perdido para el mundo de la producción que es, en principio, el de la desigualdad y la ausencia de tiempo libre”. La escuela enseña, muchas veces contra toda evidencia, la dignidad de ser un igual y disponer de tiempo, y no hay nada más disruptivo y amenazador que un pobre que cree merecer una vida noble.

2.

Todo tu libro acompaña, desarrolla y profundiza esta idea de escuela y de aula como lugar separado, caracterizado por el cultivo de una actitud estudiosa e igualitaria. Tu texto no sólo es lúcido y generoso en sus referencias sino, sobre todo, capaz de abrir un espacio de reflexión donde la escuela puede ser entendida, pero también habitada de forma amable y cuidadosa. Sin embargo, aun concordando con esta visión, no puedo dejar de reconocer que la escuela actual es una institución tan compleja y contradictoria, que de ella también puede afirmarse lo contrario, sin por eso faltar a la verdad. No es que la escuela sea un mecanismo engañoso, eso sería simplificar demasiado las cosas. Lo cierto es que la escuela actual es y no es, al mismo tiempo, un lugar de separación, ocio e igualdad y esto no se debe a factores que, desde el exterior la desescolarizan, sino a la estructura contradictoria a partir de la cual ella emerge.

En el mismo artículo que citas en tu libro, un poco más adelante, Rancière describe lo que denomina “la paradoja democrática”. El mundo griego separó el ocio del trabajo y con ello también a los hombres libres de los esclavos. El ocio griego es también un privilegio de clase. Además, estableció una jerarquía entre ambas esferas, de modo tal que el trabajo está subordinado al ocio, como el esclavo lo está al hombre libre. En ese sentido, “los iguales son también superiores”, es decir, los hombres libres, siendo iguales entre sí, son, al mismo tiempo, superiores a los esclavos, y la forma de vida de los primeros (el ocio) superior a la forma de vida de los segundos (el trabajo). De esta manera la desigualdad que rige las relaciones entre los esclavos y sus amos, no se opone a la igualdad que impera entre los ciudadanos, sino que es complementaria. La esclavitud libera a los ciudadanos griegos de la necesidad de trabajar y así hace del ocio una condición permanente. La modernidad y de modo especial la ilustración, retomó la antigua separación entre ocio y trabajo, pero con ella también la construcción de una sociedad políticamente igualitaria, sostenida sobre una economía basada en la desigualdad. Sin embargo, entre la separación griega y la moderna hay una diferencia fundamental: la modernidad también heredó del cristianismo la idea de una igualdad universal y la incorporación de este nuevo principio transformó lo que para los griegos era una jerarquía estructural en una incongruencia vergonzosa.

La igualdad moderna, a pesar de su vocación universalista, no deja de proyectar una sombra de desigualdad que la persigue como un fantasma. En la sociedad moderna los iguales continúan siendo superiores y quizá sea esta antigua desigualdad, clavada como una espina en el corazón de la igualdad, lo que genere en autores como Bourdieu una cierta antipatía por la disposición escolástica.

Para intentar conjurar esta paradójica relación entre igualdad y desigualdad, la modernidad transformó la “separación” en “promoción”. Según sostiene Rancière, la escuela moderna identificó el tiempo social separado, propio de la forma-escuela, con el tiempo natural de la maduración biológica de los niños, banalizando así la forma-escuela (originaria) y ocultando la ruptura simbólica fundamental entre ocio y trabajo. Al mezclar el tiempo social de la escuela con el tiempo natural de maduración, la escuela acabó siendo concebida como un camino en el que la igualdad se alcanzaría por medio de un proceso gradual de aprendizaje. Según esta visión, la escuela igualaría entonces por su contenido, porque apropiándose de ciertos contenidos y

procedimientos, las personas pasarían de la ignorancia al saber, de la inmadurez a la madurez y estarían en condiciones de participar del mundo de los iguales, definido así, como un mundo de adultos. Porque como afirma Kant en su famoso artículo “Qué es la ilustración”, la ilustración no es otra cosa que un estado de madurez, una mayoría social de edad.

Esta transformación de la “separación” en “promoción” se expresa en la escuela moderna a través del principio de gradualidad. Recordemos que la escuela moderna, aquella que nació al calor de las ideas políticas de la ilustración y de las demandas económicas de la industrialización, se sostiene sobre cuatro principios fundamentales según los cuales se define como “común”, “gradual”, “gratuita” y “obligatoria”. Una escuela gradual es también una escuela graduada, es decir que separa en grados y administra la distancia entre un grado y otro. El principio de gradualidad se traduce formalmente en un sistema organizado por niveles (parvulario, primario, secundario y universitario) que, a través de títulos y diplomas, materializa la idea de una progresión gradual de la conciencia.

Este principio de gradualidad, que a primera vista podría interpretarse como un requisito técnico-didáctico, es la base sobre la cual es posible organizar después una distribución meritocrática de la desigualdad económica y social. El principio de gradualidad expresa en realidad la transformación del “ocio” en “aprendizaje” y hace del aprendizaje un mecanismo de adquisición mercantil. El tiempo separado de la escuela se transforma así en tiempo de preparación, un tiempo que será segmentado, medido, cuantificado y concebido como un proceso de agregación de valor. A mayor escolaridad, mayor valor agregado, mayor plusvalía. El conocimiento se torna mercancía y la progresión madurativa de la conciencia se transforma en adquisición mercantil. Eso que vos denominás “capitalismo cognitivo”.

En la actualidad, aquella progresión civilizatoria que llevaba de la inmadurez a la madurez, una madurez, al mismo tiempo, cultural, política y moral, ha sido reinterpretado totalmente en términos económicos. En un discurso reciente, pronunciado en la Universidad de São Paulo, Marilena Chauí decía que la industria cinematográfica ha producido una imagen del totalitarismo que lo asocia automáticamente a la imagen de un líder carismático e histriónico, como Mussolini, pero que, sin embargo, la característica fundamental del totalitarismo no está relacionada con la existencia o inexistencia de un líder como ese, sino más bien con el carácter totalizante del sistema como tal. El totalitarismo se caracteriza por tornar todas las instituciones homogéneas, indiferenciadas, indistintas. En el totalitarismo todas las instituciones son en el fondo la misma institución, todos los lugares son el mismo lugar, todos los tiempos son el mismo tiempo. Es en ese sentido que el neoliberalismo, como expresión eminente del capitalismo contemporáneo, puede definirse como un sistema totalitario, ya que transforma todas las instituciones en una misma institución: la empresa. En el neoliberalismo todas las instituciones son empresas y todos los individuos son empresarios, o más propiamente dicho, emprendedores. Clubes de barrios, sindicatos, asociaciones vecinales, museos, centros culturales, escuelas, hospitales, iglesias, aeropuertos, laboratorios; toda y cualquier institución es concebida y habitada a partir de principios empresariales. Artistas, sacerdotes, pastores, artesanos, profesores, periodistas, médicos, investigadores, soldados, obreros, estudiantes, campesinos, todos son pensados y lo que es peor, se piensan a sí mismos, como emprendedores. Todas las diferencias étnico-raciales, culturales, políticas, de género, de edad, son transformadas en preferencias de consumo. Todo individuo se toma a sí mismo como un producto a ser promocionado y vendido en las diversas redes sociales. El mundo entero se convierte en un mercado donde todo se vende y se compra, todo se aprovecha, todo debe producir ganancia. La escuela que otrora preparaba para el mundo o para la vida, hoy asume la tarea de preparar para el mercado, porque el mercado coincide con el mundo entero. El neoliberalismo, como forma emblemática del capitalismo de última generación, es también la forma más avanzada de totalitarismo. Cada vez resulta más difícil encontrar un lugar donde los criterios empresariales no lleguen. Y si, como dijimos antes, la economía es también el lugar de la desigualdad, cada vez es más difícil encontrar pequeños refugios de igualdad.

Como fue dicho anteriormente, la escuela iguala porque retira a las personas del mundo desigual de la producción y durante un cierto tiempo les ofrece la posibilidad de vivir como iguales. Sería natural esperar entonces que estas personas, habiendo experimentado una vida igualitaria, se empeñen en ofrecer a todos esta misma posibilidad. Sin embargo, la lógica progresiva y meritocrática que ha colonizado la escuela y la universidad actual, acaba imprimiendo en los individuos un fuerte deseo de superioridad. Esto es exactamente lo que vemos, de forma grotesca, en las clases medias de nuestras sociedades contemporáneas. Individuos a los que un sistema basado en la promoción ha transformado en sujetos voraces.

A lo largo de tu libro se enfatiza especialmente la idea de separación y la posibilidad de hacer de la escuela un refugio donde resguardarnos de esta voracidad desenfrenada que parece invadirlo todo, un dispositivo para salir de este mundo, hacia un mundo donde todos los lugares no sean necesariamente el mismo lugar.

Hacer de la escuela un lugar de igualdad implica afirmar una igualdad radical y sin condiciones, una igualdad que no esté vinculada a ningún mecanismo promocional, una igualdad en el presente. Por eso, como aparece referido en tu libro, la escuela no trabaja para construir un futuro mejor, sino para vivir de otra manera en el presente. Para crear otro mundo en este mundo.

3.

La misma escuela moderna e ilustrada que consagró el principio de gradualidad e hizo de la escuela un mecanismo de promoción, sostuvo también el principio de gratuidad, en el cual es posible reconocer, de manera ejemplar, el carácter ocioso e igualitario de la escuela.

Como todo en la actualidad, también el principio de gratuidad ha sido abordado desde una perspectiva exclusivamente económica: gratuito es, lisa y llanamente, lo que no se paga. Pero el concepto de gratuidad es mucho más antiguo y en su origen está ligado a la idea de gracia, y la gracia, como sabemos, es un don divino, que precede al albedrío, que se recibe sin mérito. Gratuito es también algo que no se sigue de una relación necesaria de causas y efectos, que no tiene razón ni fundamento, como cuando se habla de una acusación gratuita. O cuando se habla de un gesto desinteresado, que no era necesario y que, sin embargo, existió. Gratuitas son también las cosas que no acarreen lucro, utilidad, de las que no se sigue ninguna ventaja, ni esconden segundas intenciones, como la amistad. Un verdadero amigo no quiere aprovechar la amistad para otra cosa, ni sacar partido de ella, no quiere utilizar la amistad, si así lo hiciere, no sería un amigo, porque la amistad, como el amor, ni se usan, ni se aprovechan, ni se merecen.

La gratuidad, como principio estructurante de la escuela moderna conserva todavía, en cierta forma, esta idea de don inmerecido. La escuela da lugar, un lugar que nadie merece, que nadie necesita ganar. La escuela da tiempo, mucho tiempo, tiempo para comenzar de nuevo, para equivocarse, para intentarlo una y otra vez, para hacer las cosas atentamente. El ocio escolar no es otra cosa que una forma gratuita de habitar el tiempo, de hacer un uso gratuito de nuestros gestos, de apreciar las cosas por sí mismas. La igualdad no es otra cosa que una forma gratuita de habitar las relaciones humanas, sin instrumentalizarlas, sin aprovechar ni aprovecharse de nadie, sin usar a nadie, sin segundas intenciones.

La promoción meritocrática es contraria a la gratuidad. La meritocracia es siempre una manera de justificar la desigualdad, de afirmar que la justicia consiste en que ocupe un lugar superior aquel que se lo haya ganado. Cualquier forma de gratuidad, de don sin mérito, pacifica la guerra silenciosa de todos contra todos que sostiene la meritocracia. Por eso los sectores conservadores se indignan con cualquier política pública que implique gratuidad, es decir, cualquier don por parte del estado que no esté vinculado al mérito. Porque la gratuidad, como principio radical, destruye cualquier distribución justificada de la desigualdad.

Tal vez sea esta gratuidad, en sentido fuerte, el principio que mejor define la escuela. Quizás la escuela sea uno de los últimos lugares donde no sea necesario ganarse la vida, ni merecerla, uno de los últimos lugares donde la vida se ofrezca como un don, como una gracia. Donde, por lo menos durante algunas horas, todos podamos experimentar el mundo en su

abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad. Tal vez el oficio de un profesor, en los términos que lo coloca tu libro, no consista en otra cosa que en custodiar esa gratuidad.

#### REFERENCIAS

LARROSA, Jorge. Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de professor. Buenos Aires. Noveduc 2019.

RANCIÈRE, J. (1998), “École, production et égalité”, en *L'école de la démocratie*. Paris. Ediling. Hay traducción en portugués en Cláudia Fernandes, Carmen Sanches y Jorge Larrosa (Eds.). *Escola, igualdade e tempo livre*. Rio de Janeiro. Ayvu (en prensa).

Los dones y los méritos (Jorge Larrosa).

*... los mundos sutiles,  
ingrávidos y gentiles  
como pompas de jabón.*  
Antonio Machado.

Querido Maximiliano,

Agradezco tus palabras, tan bellas y precisas, tan generosas siempre, tan provocadoras también, y me dispongo a entrar en la conversación, con el placer de siempre, a partir de algunos de los hilos que me ofreces.

1.

Comenzaré con tu hermosa reflexión final sobre la escuela como refugio de la gratuidad y sobre el profesor como su custodio. Y lo haré añadiendo algo a la idea rancièriana de “separación” a la que tú también te refieres. Y es que en un libro reciente Rancière insiste en esa idea de separación o de secesión respecto a las lógicas productivas, mercantiles y meritocráticas (eso de que el mundo entero ya funciona como una empresa) que, como tú dices citando a Marilena Chauí, se han hecho totales y totalitarias. Rancière empieza con la idea de que el capitalismo es ya un mundo, el mundo en el que vivimos, el aire que respiramos, la tela que nos liga. Y añade:

“No estamos enfrente del capitalismo sino en su mundo, un mundo donde el centro está en todas partes y en ninguna, lo que no quiere decir que no haya nada que hacer, sino que la figura del frente-a-frente ya no se constituye (...). La lógica capitalista requiere nuestros cuerpos y nuestros pensamientos, transforma nuestro entorno y nuestros modos de vida” (RANCIÈRE 2017, p. 55).

El capitalismo, dice Rancière, no es como una fortaleza a la que estaríamos enfrentados, o una fuerza que nos domina desde afuera, sino que es algo así como el aire que nos envuelve y que respiramos continuamente, apenas sin darnos cuenta, para poder vivir. El capitalismo es el medio en el que vivimos, el que determina las cosas de las que nos ocupamos, los actos y los comportamientos con los que nos relacionamos con ellas, las relaciones que tejemos con los otros y con nosotros mismos. De ahí que no se trate tanto de enfrentarse al capitalismo desde un exterior ya inexistente, sino de crear una especie de huecos o de agujeros en su interior en los que intentar vivir de otra manera y hacer las cosas de otro modo. Para eso:

“Intentamos excavar agujeros en ese medio envolvente, acondicionarlos y ampliarlos, y ya no reunir ejércitos para la batalla (...). Esos agujeros permiten que se viva de una manera que escapa a

las reglas de la dominación, en el interior del mundo organizado por la dominación” (p. 65).

Desde ese punto de vista, la historia de la igualdad es la historia de la apertura siempre provisional y efímera de una constelación de lugares y de momentos singulares y concretos en los que se crean dinámicas propias. De ahí que:

“La emancipación siempre ha sido una manera de crear un tiempo otro en el seno del orden normal del tiempo, un modo diferente de habitar en común el mundo sensible. Siempre ha sido más una manera otra de vivir en el mundo presente que una preparación de un mundo por venir. No se trabaja para el porvenir, se trabaja para excavar un agujero, para producir un apartamiento, para posibilitar e intensificar la experiencia de otra manera de ser (...). La emancipación, antes y ahora, es una manera de vivir en el mundo del enemigo en la posición ambigua de quien combate el orden dominante pero es capaz también de construir lugares aparte donde escapar a sus leyes. Lo que es vital hoy es desarrollar formas de secesión respecto a los modos de percepción, de pensamiento, de vida y de comunidad propuestos por las lógicas desigualitarias” (p. 31-32, 50, 60).

Me parece muy interesante que Rancière remita la posibilidad de esta especie de agujeros (refugios, burbujas respirables en el interior de un aire irrespirable, “mundos sutiles, ingravidos y gentiles como pompas de jabón”, lugares aparte) a “la potencia de expansión propia de una forma” (p. 66). En lo que aquí nos ocupa estaríamos ya en la forma-escuela y en su potencia (o impotencia) para mantener y sostener una cierta separación de las lógicas del capitalismo (en tus términos: las de la competitividad, la promoción, la meritocracia, los criterios empresariales) en el interior del capitalismo. O, dado que el capitalismo es un mundo, una atmósfera, de lo que se trata es de explorar la potencia (o la impotencia) de la forma-escuela para mantener y sostener una cierta separación del mundo en el interior del mundo, una cierta separación del aire en el interior del aire. La tarea de los profesores y de las profesoras sería, entonces, explorar esa potencia de separación que la forma-escuela tiene en sí misma, “hacer escuela” en el sentido de nuestro amigo Masschelein, realizando continuamente, también en el sentido de Jan, “operaciones de suspensión”. O, dicho de otra manera, escolarizar la escuela, hacer que la escuela sea escuela.

Pero lo que me parece más interesante es que las condiciones de posibilidad para la existencia de esas “pompas de jabón” respirables en una atmósfera irrespirable sean, en primer lugar, la separación de los medios y los fines (eso de que, en la escuela, las cosas se hacen por sí mismas y no porque sirvan para otra cosa) y, en segundo lugar, la suspensión de la lógica de la apropiación (eso de que, en la escuela, lo importante no es el aprendizaje y sus resultados, menos aún el aprendizaje individualizado y, por tanto, competitivo y orientado a la posesión, sino el estudio y el ejercicio, esas actividades que, como hemos dicho tantas veces, también en ese libro mío que ahora comentamos y en el que tiene un lugar privilegiado tu llamada para pensar el estudio en el evento que organizaste en Juiz de Fora, obedecen a lógicas heterogéneas de las del aprendizaje). Si es verdad, como tú dices, que la escuela moderna funciona transformando el tiempo de ocio en tiempo de aprendizaje, lo que hay que hacer es “suspender” las lógicas del aprendizaje (esas que toman la escuela como el tiempo y el espacio del aprendizaje, y esas que organizan las actividades escolares como actividades de aprendizaje) y explorar las lógicas del estudio y del ejercicio, esas que tienen que ver no con la “adquisición” de saberes y competencias, sino con la modificación de las relaciones con el mundo haciéndolas más atentas y cuidadosas. En ese sentido, algunas partes de mi libro podrían haberse titulado “de las dificultades del estudio en una sociedad de aprendizaje. Sobre el oficio de profesor”.

Para desarrollar eso de la “potencia propia de una forma” igualitaria en un mundo desigual, Rancière comienza hablando de un texto de Marx en el que define el comunismo como “la humanización de los sentidos”, es decir, con el hecho de que el ejercicio de los sentidos sólo se hace plenamente “humano” cuando se libera de su sumisión a la necesidad y de su sujeción a la propiedad y, por tanto, cuando se convierte en un fin en sí mismo. Como habrás adivinado, la idea viene de Kant, de su idea de la experiencia sensible como un modo de relación con el mundo para la que todos tienen una capacidad igual y a la que todos tienen igual derecho; y también de su idea del juicio estético como la participación en un juego libre y desinteresado que es indiferente a todo lo que hace que la relación con un objeto estético sea un instrumento para otra cosa o pueda derivar en una experiencia de apropiación. La experiencia estética, dice Kant, depende de una capacidad compartida y no tiene que ver con la utilidad ni con la propiedad; y el juicio estético (ese juicio sin reglas y sin fundamento que nos permite que pongamos en común nuestras percepciones y nuestras sensaciones) no tiene que ver con la rivalidad ni con el consenso, porque en él no se trata, no puede tratarse, de tener razón, sino, simplemente, de construir con otros una experiencia ampliada del mundo. Desde ese punto de vista, tal vez la suspensión escolar de la utilidad tenga que ver con que, en la escuela, todas las cosas son contempladas estéticamente. O, dicho en los términos de mi conferencia en este mismo libro, todas las cosas se convierten en maravillas (no en cosas para comer o en cosas para usar, sino en cosas para mirar, para conversar y para pensar). Lo que dice Kant es que el juicio estético se da en el interior de una conversación que no tiene otro objeto que la conversación misma y en la que las cosas están ahí para hacer posible la palabra, el juicio y el pensamiento. Y es ahí, en ese contexto, donde Rancière cita a Schiller, concretamente las *Cartas sobre la educación estética del hombre*. La cita será algo larga, pero creo que vale la pena:

“Schiller fue el que hizo de esa afirmación de una capacidad humana compartida el principio de una igualdad concebida en términos de experiencia sensible y no de instituciones y de leyes. Muchas veces he recordado que la revolución ‘humana’ que el joven Marx opone a la revolución ‘política’ tiene su núcleo en la idea schilleriana de educación estética del hombre, relacionando la libertad y la igualdad con la abolición, no sólo de la división del trabajo, sino de la separación misma entre los fines de una actividad y sus medios. La revolución concierne al mundo percibido y sensible, a nuestros gestos de todos los días y a la manera como los seres se relacionan los unos con los otros: implica que esos gestos y esas relaciones tengan su fin en ellas mismas y no ya en una utilidad exterior” (p. 45).

Me parece que aquí Rancière está hablando de algo que no es muy distinto de lo que pasa en esa especie de burbujas de gratuidad que la forma-escuela permite pero que ya apenas puede sostener. Las condiciones que hacen posible esas burbujas tienen que ver con que lo que se hace en la escuela es un fin en sí mismo (o, como diría Agamben, un medio puro). Pero tienen que ver también (y ahí estaría la contradicción que tú señalas entre igualdad y promoción, el conflicto respecto a la “dimensión comunista de la escuela”) con que las cosas que se hacen en la escuela sean, de alguna manera, inapropiables (que no puedan estar orientadas a la “adquisición” de saberes y competencias ni, por tanto, a la obtención de ningún tipo de título, de credencial o de propiedad que pueda traducirse en jerarquía o en desigualdad). Tal vez la contradicción de la escuela esté en que ella misma depende, quizá estructuralmente, de la constitución de diferencias jerarquizadas como, por ejemplo, entre ignorancia y saber, entre conocimiento ordinario y conocimiento legítimo, entre incompetencia y competencia, entre inmadurez y madurez, etc. que inducen inmediatamente a una progresión. ¿Sería posible una escuela que no estuviera atravesada por esas distinciones jerarquizadas?



Eso me lleva a la cuestión de la gradualidad que tan justamente traes a colación. Yo no creo que la escuela graduada se produzca sólo por la transformación del tiempo social del ocio en tiempo natural de maduración o de aprendizaje. Me parece que lo que hace la escuela, al menos la que yo trato de mostrar en mi libro, esa que, como tú dices, pone el acento en la gratuidad y no en la promoción, es transformar el tiempo libre en tiempo de estudio o, más concretamente, en tiempo de ejercitación, actividades que, desde luego, no tienen nada de “naturales”. Pero es ese tiempo ya orientado, lo que María Zambrano llama “un camino de tiempo”, un tiempo espacializado, procesual, organizado según un antes y un después, el que permite hablar de la progresión de los estudios, del progreso de los estudiantes o de la progresión de los ejercicios. El tiempo del estudio es también un tiempo “gradual” y “graduado”. Otra cosa, claro, es que ese “progreso en el estudio” no tenga por qué ir acompañado de una promoción o de un privilegio. Que pueda traducirse quizá en “mérito” pero no en “merecimiento”, es decir, en premio o en recompensa.

Pienso, por seguir con Rancière, que el *Maestro Ignorante* puede darnos algunas pistas. Primero, porque sabe muy bien que la desigualdad es una pasión primitiva, no en vano la llama “la ley de la gravedad”. De ahí que la igualdad está siempre en riesgo de caer en la desigualdad (de convertirse en desigualdad) y por eso necesita ser verificada una y otra vez, como dice Rancière, “contra el orden natural de las cosas”, es decir, con un esfuerzo que será siempre resultado de la voluntad. Segundo, porque las distinciones fundamentales que establece son entre atención y distracción, entre potencia e impotencia, y tanto la distracción como la impotencia derivan de la pereza y del olvido de sí como ser pensante y hablante, es decir, como un ser dotado de esas capacidades comunes y compartidas que son la inteligencia y el lenguaje y que no son tanto “facultades” como modos de participación en el mundo común. Tercero, porque la emancipación no deriva de la instrucción (del saber, siempre desigualmente repartido) sino del esfuerzo y de la voluntad y, podríamos decir, de una cierta “pasión igualitaria” que podríamos llamar “pasión comunista”. Los escolares, entonces, serían seres “enamorados de lo inútil”, como esos obreros de los que Rancière habla en *La noche de los proletarios* y a los que yo mismo me referí en el texto titulado “Inutilidades, o políticas de la igualdad” de la nueva edición de *Pedagogía Profana* (LARROSA 2017, p. 361 y sigs). Y serían también seres “enamorados de la igualdad”, es decir, seres dispuestos a verificarla. En palabras de Rancière:

“La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (RANCIÈRE 2002, P. VII).

O, en otro lugar:

“Es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que *quizá* lo son. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, comprobarla. Pero sabemos que este *quizá* es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible” (p. 98).

Desde ese punto de vista, lo que hace el profesor no es trabajar al servicio de aprendizajes funcionales, apropiables y certificables, sino inventar e instituir dispositivos, procedimientos, maneras y gestos que separen las actividades escolares tanto de la utilidad como de la propiedad, es decir, de su carácter individual, individualista y, en definitiva, competitivo. La tarea del profesor, como tú bien dices, es custodiar la gratuidad, pero para custodiarla, para protegerla, tiene que estar realizando continuamente operaciones de separación. Pero las condiciones de posibilidad de esas operaciones están, o estaban, inscritas en la escuela misma, en la forma-escuela, y es eso, la potencia de la forma-escuela lo que está más amenazado que

nunca. Con palabras próximas a las de Rancière, y citando también a un Marx que piensa el comunismo en la estela de la razón estética kantiana y schilleriana, Carlos Fernández Liria lo dice así:

“La propia palabra ‘escuela’ deriva del término griego *skholè* que significa ocio, tiempo libre. Es esencial a la propia idea de escuela ser, al menos en parte, lo otro del trabajo; ser la institución mediante la cual la sociedad permite a todos sus miembros asomarse a ese ‘reino de la libertad’ que comienza, según Marx, ‘allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de fines externos’. En efecto, si nos tomamos en serio que uno de los fines de la escuela es formar ciudadanos libres es imprescindible que todos tengan, conforme a su dignidad como seres humanos, el derecho a reconocerse más allá del reino de la necesidad, allí donde ‘comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como un fin en sí’. No puede concebirse seriamente el derecho a la educación sin esta referencia nuclear a la dignidad humana que constituye la verdadera *razón de ser* de la escuela. Podríamos decir que, por encima de sus funciones de socialización secundaria y de cualificación laboral, la función primordial que la sociedad debe pedirle a la escuela es que sea el recordatorio constante de lo interesante que es lo desinteresado” (FERNÁNDEZ LIRIA 2017. p. 133).

En cualquier caso, la escuela (pública, democrática y única, es decir, la escuela moderna, esa que *también* se caracterizaba por tratar a todos los niños como iguales y por tratar de poner a disposición de todos esa relación libre y desinteresada con el mundo antes reservada a una minoría) fue instituida con el enorme esfuerzo de las luchas sociales y sostenida con el trabajo de innumerables profesores amantes de su oficio. Sabiendo además, aunque fuera oscuramente, que esa escuela no era posible sino en un mundo socialista o, al menos, como se está demostrando todos los días, que es absolutamente incompatible con el capitalismo. Por eso no deja de ser paradójico y, para mí, sorprendente, que la izquierda pedagógica actual se haya rendido, de un modo completamente acrítico y con un evidente entusiasmo, a esa “cultura del aprendizaje” que, como tú bien dices, se ha hecho ya casi unánime y está destruyendo la escuela (los principios de igualdad y de gratuidad que la caracterizan, sus principios, digamos, comunistas) desde dentro. No sólo precarizando la escuela pública sino destruyendo la forma-escuela misma, esa forma que, según Rancière, aún podía sostener, aún con enormes dificultades y contradicciones, un cierto espíritu emancipatorio.

2.

Sobre lo que dices de que “la lógica progresiva y meritocrática que ha colonizado la escuela y la universidad actual, acaba imprimiendo en los individuos un fuerte deseo de superioridad”, y de que “eso es exactamente lo que vemos, de forma grotesca, en las clases medias de nuestras sociedades contemporáneas: individuos a los que un sistema basado en la promoción ha transformado en sujetos voraces”, permíteme contarte dos historias y ofrecerte dos citas.

La primera historia la cuenta en su autobiografía Toni Judt, un historiador británico nacido en 1948, hijo de emigrantes, que se formó en el sistema público gracias a un sistema de becas que, según dice, rompió por primera vez la estructura altamente clasista de la Universidad británica. Dice Judt que la mayoría de personas de origen humilde que, como él, consiguieron títulos universitarios quizás por primera vez en la historia, se consagró a empleos públicos (fueron profesores, médicos, jueces, ingenieros civiles, etc.) como si con eso quisieran devolver a la sociedad lo que la sociedad había hecho por ellos. Pero dice también que algunos años después, con un capitalismo depredador y una universidad mercantilizada, la Universidad ya era

tomada, incluso por los jóvenes de origen popular, como un mecanismo de ascenso social y como una oportunidad para conseguir posiciones sociales de superioridad y de privilegio.

La segunda historia tiene que ver con mi padre, pero creo que podría ser típica de una época. Nosotros vivíamos en un pueblo pequeño, agrícola y minero, y cuando yo fui a la Universidad la mayoría de mis amigos se quedaron en el pueblo y ahora son pastores, agricultores, electricistas o mecánicos en la central térmica que se instaló para el carbón, pequeños comerciantes, cosas así. Y lo que quiero contarte es que, pocos días antes de viajar a Madrid para estudiar, mi padre me dijo que era el trabajo de mis amigos el que iba a pagar mis estudios. Para mi padre era claro que no era él quien iba a costear mi Universidad, sino la sociedad, es decir, el trabajo de los que no eran ni iban a ser universitarios. Y después añadió dos cosas. La primera, que nunca debía sentirme superior a mis amigos ni merecedor de una vida diferente a la de ellos. La segunda, que debía hacer que el resultado de mis estudios fuese significativo para ellos y para los que son como ellos.

Y me parece que tanto Tony Judt como mi padre estaban hablando de algo que ahora sería casi imposible, no sólo de enunciar, sino ni siquiera de imaginar, de algo que está desapareciendo del mundo y que podríamos llamar, tal vez, un sentido de lo público y de la responsabilidad pública.

Las citas están tomadas del libro de Carlos Fernández Liria que he citado más arriba. La primera, del Marqués de Condorcet, uno de los precursores de la escuela moderna e ilustrada. En sus *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública*, Condorcet defiende un cierto ascenso por el mérito escolar y dice de que la desigualdad es injusta no porque sea desigualdad sino porque genera dependencia, es decir, porque impide la libertad de los ciudadanos: "... si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un amo, no es ni un mal ni una injusticia, y sin duda alguna sería un amor a la igualdad bien funesto el que temiera extender la clase de los hombres ilustrados y aumentar las luces en ellos" (citado en FERNANDEZ LIRIA 2017, p. 143). La segunda, de Rousseau, del *Contrato Social*:

"Respecto a la igualdad, no hay que entender por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, respecto al poder, que esté al margen de toda violencia y sólo se ejerza en función de las leyes, y en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea lo bastante opulento para poder comprar a otro, y ninguno lo bastante pobre para tenerse que vender" (en FERNANDEZ LIRIA 2017, p. 144).

Lo que quiero decirte con eso, amigo Maxi, es que el espíritu comunista y el mejor espíritu republicano (ambos herederos de la ilustración) comparten tanto una cierta pasión igualitaria como un combate decidido a esa desigualdad que produce servidumbre. Y, aunque defienden, a partir de la escuela, un cierto ascenso por el mérito, ese no puede derivarse en superioridad ni, desde luego, en voracidad, y tiene que entenderse siempre desde el servicio público y no desde la apropiación privada. También la escuela moderna es un territorio de luchas. Y no todas las formas de "promoción" son iguales.

Además, me parece que el espíritu republicano de la ilustración (ese que está en el origen de la escuela moderna, a pesar de todas sus contradicciones) tiene algo de griego en el sentido de que lo que se considera humillante para la dignidad humana no es la pobreza sino la servidumbre. El ciudadano es el que obedece a la ley (y no al tirano), y el que hace de la libertad (y no de la riqueza) el fundamento de su dignidad. Por eso la escuela republicana promueve una igualdad que hace libres, que se formula desde el punto de vista de la libertad y no, en absoluto, desde el ascenso social o, más en general, desde la propiedad. Y el lema de "formar ciudadanos" tiene que ver con el acceso de todos a esa igualdad fundamental.

Volviendo a la escuela como refugio, podríamos continuar con la idea de que la escuela es un refugio de la igualdad y de la gratuidad, sí, pero también que, como ya sabía Deligny, no hay refugio que no incluya dentro de sí todas las contradicciones. La cita, que también está en mi libro, dice así:

“La gente se imagina que un lugar de asilo es un refugio un tanto aislado, tranquilo. Qué error. Todas las contradicciones de una sociedad dada se encuentran allí, llevadas hasta el colmo” (DELIGNY 1983, p. 13).

Continuaré con algunas escenas escolares completamente ordinarias que pueden, quizá, ilustrar esas contradicciones entre la gratuidad y la promoción que tú tan bien señalas.

La primera la imaginé a partir de una conversación con una amiga que me contaba cómo habían comenzado sus disciplinas del semestre en un curso en una maestría. El primer día de clase todos sus profesores hicieron ese gesto clásico que consiste en dar la bienvenida, anunciar el asunto del curso, ofrecer la lista de los textos que iban a ser leídos y comentados, y decir algo sobre la organización de las clases y las tareas que tenían que hacer los estudiantes. Pocos días antes habíamos tomado un café con un profesor amigo que nos contó cómo había pensado el curso que estaba a punto de comenzar en su Universidad. Yo mismo iba a hacer la primera clase de mi curso esa misma semana y, aunque ya lo había preparado todo cuidadosamente, me sentía a la vez inquieto e ilusionado. En esa atmósfera, imaginé que en esos mismos días, tal vez en esa misma semana, en centenares de aulas de todo el mundo, se estaba haciendo exactamente el mismo ritual: un profesor o una profesora veía por primera vez a sus estudiantes, les daba la bienvenida, distribuía unos papeles en los que anunciaba su propuesta, ponía algo sobre la mesa, y se disponía a comenzar o, quizá mejor, a “dar comienzo”.

Me pareció que no debe haber muchos lugares en el mundo en los que aún se produzca, día sí y día también, ese gesto ordinario y a la vez excepcional en el que la generosidad no está sólo en el profesor (aunque también) sino, sobre todo, en la universidad y en la sociedad: alguien, un profesor, se disponía a “dar” un curso. Mi amiga estudiante iba a leer a Aby Warburg, el curso de mi amigo profesor iba a ser sobre Foucault, y yo iba a empezar el mío con un texto de Rancière. Y como tengo muchos amigos profesores sabía que mi hermana, por ejemplo, que es profesora de secundaria, estaba en esos días tratando de que los adolescentes se interesasen por la poesía, y que un amigo que había sido mi compañero de curso cuando estudiantes universitarios y que ahora es profesor de primaria dedicaba la primera hora de las mañanas a leerles a los chicos en voz alta y, como él dice, a “hacerles hablar”.

Si te cuento estas escenas, amigo Maxi, es porque en ellas vi, no sin emoción, algo de esa “gratuidad” que tú tan bien glosas en la última sección de tu texto. Aunque me gustaría añadir que la generosidad de la escuela es una generosidad exigente y que hay que darle algo a la materia de estudio (tiempo, atención, cuidado, dedicación, lo mejor de nuestra inteligencia y de nuestra sensibilidad) para que ella, a su vez, nos dé alguna cosa. O, por seguir en tu vocabulario, que los dones se agradecen y que (de alguna manera que no es, creo, la de la meritocracia) también hay que merecerlos. La cita podría ser la siguiente:

“Paradoja de la enseñanza gratuita heredada de Jules Ferry: la escuela de la República sigue siendo hoy el último lugar de la sociedad de mercado donde el niño cliente tiene que *pagar con su persona*, ceder al toma y daca: saber a cambio de trabajo, conocimientos a cambio de esfuerzo, el acceso a la universalidad a cambio del ejercicio solitario de la reflexión, una vaga promesa de porvenir a cambio de una plena presencia escolar, eso es lo que la escuela le exige” (PENNAC, p. 240-242).

Tal vez la palabra “pagar” no sea la más adecuada. Yo diría que la gratuidad de la escuela exige a los estudiantes “dar algo de sí”, que les exige “entregarse al estudio”. Y tal vez tampoco la palabra “merecer” sea la correcta. Te propongo entonces retomar otra palabra que ya ha aparecido antes en este texto, la palabra “dignidad”, esa palabra que, como sabes, fue utilizada por Kant para decir que hay que tratar a los seres humanos como fines en sí mismos (también en la educación) y que, por tanto, no pueden ser tomados como un medio para otra cosa. Podríamos decir, entonces, que lo que el profesor pone encima de la mesa en la escuela para convertirlo en materia de estudio (los textos de Warburg, de Foucault o de Rancière, o la poesía española, o los cuentos que lee mi amigo cada mañana en clase) son cosas “dignas”, es decir, cosas que “valen la pena por sí mismas”. Algo que no está lejos, me parece, de ese gesto fundamental de la filosofía que consiste en afirmar el saber por puro amor al saber (y no por interés de ningún tipo), aunque en la escuela, me parece, ese amor al saber tiene que ver esencialmente con el amor al mundo. Por eso la escuela no está ahí, como dice Hannah Arendt, para transmitir el saber, sino para la trasmisión (y la apertura, y la renovación) del mundo (de la atención y el cuidado del mundo). Las cosas que la escuela ofrece, entonces, tienen dignidad y no precio, y lo que nos exigen a cambio es que nos hagamos “dignos de ellas”. Esa es la forma de corresponder a la generosidad de la escuela, de agradecer sus dones o, quizá mejor, sus “gracias” entendidas al modo antiguo como “regalos” o como “dádivas” que se entregan gratuitamente o, como se dice en portugués, “de graça”.

Pero esa misma amiga que estaba comenzando su curso sobre Warburg me contó, días después, una conversación en el bar, en la que estaban todos sus compañeros de curso y también algunos profesores, en la que el asunto era lo que hay que hacer para iniciar una carrera académica. La conversación la había empezado los profesores preguntando a los estudiantes qué querían hacer después de la maestría, si iban a seguir en la universidad, a candidatarse para entrar en algún grupo de investigación o a continuar con el doctorado: de qué modo (y esa es la palabra que usaron) pretendían “rentabilizar” sus estudios. El estudio, aquí, ya se había convertido en inversión. Y la conversación siguió sobre cuáles son las reglas de juego para abrirse camino en una universidad cada vez más mercantilista y competitiva. Eso de empezar a publicar enseguida y, sobre todo, ya sabes, de que no hicieran nada sin pensar en cómo podrían convertirlo en algún *paper* que pudiera darles algún punto en su currículum. Al mismo tiempo, el amigo que iba a comenzar su curso sobre Foucault me contó que estaba tratando de “ilustrar” a un estudiante al que dirigía la tesis de final de máster sobre los formatos de escritura adecuados para agradar al tribunal y para sacar una buena calificación. Y lo que me pareció más curioso es que se trataba de hacer que una tesis que era claramente “un ejercicio de estudio” tuviera el aspecto de una “tesis de investigación”. Mi hermana estaba harta de que los chicos y las chicas le preguntaran constantemente “¿y eso para qué me va a servir?” y de que ella misma tuviera que argumentar, ante la institución pero también, ¡qué vergüenza!, ante los alumnos que en esta época es muy importante “aprender a comunicarse” y, por tanto, a dominar la lengua como una “herramienta de comunicación”. Eso, ya sabes, de que en la clase de castellano se adquieren “competencias comunicativas”. A mi amigo que les lee a los chicos para “hacerles hablar” le dijeron que eso está muy bien porque así los chicos aprenden a “debatir”, a “tener opiniones propias” y a “saber argumentarlas y defenderlas”, competencias muy importantes en el mundo de la empresa y de la emprendeduría. Hace tiempo te conté que había leído en algún sitio que un profesor universitario dedica ya más de la mitad de su tiempo a “evaluar o a ser evaluado”. Yo mismo había tenido una conversación con un antiguo estudiante de maestría, ahora en el doctorado, en la que el chico me preguntó, con un rictus de tristeza en la boca, si no había alguna posibilidad, en la universidad, de estudiar por el mero hecho de estudiar. Y, como para ayudarlo, le hablé de *La noche de los proletarios*, de eso que a veces hay que robar horas al sueño para poder dedicarse a lo que importa, y le dije también, para mi vergüenza, que los seres humanos tenemos dos manos y que hay que hacer cosas con la mano derecha y reservarse otras para la mano izquierda, o sea, eso tan miserable de “por un lado y por otro” que está en la base de toda resignación y de todo conformismo (esas que, de alguna manera, también nos

constituyen como profesores porque, sin duda, estamos constituidos por ellas). Ya sabes: por un lado estamos contra la energía nuclear, pero por otro... por un lado queremos vivir de otra manera, pero por otro... por un lado queremos tener tiempo para estudiar, pero por otro...

Creo que convendrías conmigo en que esas escenas muestran lo fácil que es que las cosas de la escuela (las materias de estudio) y las actividades escolares (el estudio y el ejercicio) pierdan su dignidad (en tus palabras, su carácter gratuito). Y la tesis que someto a tu consideración es si no será que, en esas escenas, ya no estamos ejerciendo de profesores (ni los chicos, desde luego, de estudiantes) sino que estamos haciendo otra cosa. Un carpintero lo es cuando trabaja la madera (y no cuando trata de colocar sus productos en el mercado), los músicos lo son cuando componen, cuando ensayan, cuando tocan su instrumento, cuando actúan (pero no cuando tiene una reunión con su manager para decidir en qué conciertos les conviene participar esa temporada). Mi hijo Manu que, como sabes, es técnico de sonido y ahora va con una banda que se llama *La señora Tomasa* me dijo que ellos tratan de mantener alejados a los músicos de esas miserias (no sólo de los aspectos económicos de su trabajo sino también de los problemas que aparecen en muchos conciertos) para que puedan salir siempre a tocar “con ganas”, dedicándose sólo a lo “que les concierne”. Y a mí me parece que muchas cosas de las que te he contado en los párrafos anteriores hacen que tanto los profesores como los estudiantes vayan poco a poco “perdiendo las ganas”.

Creo que un profesor lo es cuando estudia o cuando hace estudiar, pero no cuando somete su trabajo a la lógica de la productividad y de la meritocracia. Por decirlo de otra manera: sólo hay algunos momentos “profesor” en la vida de los profesores y algunos momentos “estudiante” en la vida de los estudiantes. Esos en los que el gesto de separación consiste en remarcar que las otras cosas “ahora no cuentan”, que cuando estamos estudiando todo lo demás “no viene a cuento” ni “se toma en cuenta”. Y son esos momentos (cada vez más escasos y más clandestinos) los únicos que valen la pena, y los que hay que custodiar, proteger y defender con uñas y dientes para que la escuela siga siendo escuela y para que nosotros, profesores, podamos seguir ejerciendo (ejercitándonos en él) un oficio digno.

4.

Para terminar, y porque sé que el tedio es uno de los asuntos que te ocupa en estos momentos (tómalo pues como un regalo), una página muy hermosa de Santiago Alba que tiene que ver, me parece, con esta conversación:

“La cuestión no es el aburrimiento, madre –según la Iglesia- de todos los vicios, sino lo que hacemos contra él (...). Toda la Historia puede ser concebida, sí, como una batalla contra el aburrimiento. Hay dos ramas entrecruzadas, a veces paralelas, que definen dos caminos evolutivos del *Homo*. Del corazón mismo del aburrimiento nace la escuela, cuyo origen etimológico griego remite al concepto de ocio (*skholé*), a ese umbral inesperado que se abre frente a las estrellas cuando hemos saciado nuestro apetito y reproducido trabajosamente el orden social. La escuela, con su mortal aburrimiento en el molusco del atardecer, constituye la condición misma de floración de todas las cosas o, mejor dicho, de la *atención* en la que florecen todas las cosas. Hay un *Homo* realmente sapiens que además narra cuentos, pinta cuadros, hace música y cura heridas, y que saca todas esas cosas de la coincidencia entre cuerpo y tiempo que llamamos aburrimiento.

Pero hay otro *Homo* que pone todo su empeño no en explorar el hueco sino en evitar la caída. Es ese *Homo* que aumenta la velocidad para disolver los grumos e impedir la atención y que, a través de las mercancías y las nuevas tecnologías, evita que nos quedemos a solas con nuestro propio cuerpo (...).

El capitalismo ha prohibido dos cosas y por los mismos motivos: el regalo y el aburrimiento. Es difícil reservarse un recinto para el don, pues el intercambio social impone el contrato de compraventa. Y es casi imposible desesperarse de aburrimiento, agonizar de aburrimiento, morirse de aburrimiento, rebelarse –escolarmente– contra el aburrimiento, porque antes de tocar el hueso del tiempo hemos encendido ya la tablet o la televisión. Hay, en todo caso, dos *Homo* y dos formas de afrontar el aburrimiento: la escuela y el consumo o, si se prefiere, el Pensamiento (con su atención cuidadosa) y el Mercado. Esas dos vías evolutivas (...) se han ido cruzando a lo largo de los últimos 40.000 años en mayor o menor medida, pero hoy son casi completamente paralelas. Y se ha hecho gigantesco el desequilibrio a favor del consumo y en contra o al margen de la escuela (...). Esta bifurcación y la victoria cultural de la rebelión consumística contra la duración tiene consecuencias históricas muy serias” (ALBA RICO 2017, p. 176-177).

Tres reflexiones a partir de esa cita. La primera, que custodiar la gratuidad implica también hacerla interesante o, como tú has dicho en alguna ocasión, abrir caminos para convertir el aburrimiento (esa coincidencia entre el cuerpo y el tiempo, ese embotamiento y esa parálisis) en estudio (en lo que Alba llama “pensamiento” y que tiene que ver con la atención y el cuidado). La segunda, que todavía no se puede acabar con la escuela (aunque con el triunfo de la lógica del aprendizaje ya están sentadas las bases para su desaparición) pero sí que se puede vaciarla por dentro. Bien subordinándola a lo que Santiago Alba llama “el esfuerzo trabajoso para satisfacer nuestro apetito y reproducir el orden social” (todo eso de lo que la escuela había intentado separarse liberando a los niños del trabajo), o bien haciéndola divertida, subordinándola a los deseos de los niños o, lo que es lo mismo, al gusto del consumidor, acercándola a lo que Alba llama “cultura consumística”. Recordarás que Daniel Pennac dice que la escuela republicana consiguió separar a los niños del trabajo, pero que no está consiguiendo separarlos del shopping, que sabía qué hacer con el niño trabajador, pero que no sabe qué hacer con el niño cliente (PENNAC 2008, p. 235). Y cuando la escuela no pueda custodiar la gratuidad porque ya no haya nada gratuito en su interior, cuando no haya ya profesores para defenderla porque ya no sepan ni siquiera lo que significa, entonces se caerá ella sola, sin necesidad de empujarla, como un castillo de naipes, y casi nadie se dará cuenta.

La tercera, que hacer pompas de jabón y mirar o admirar cómo se sostienen en el aire por un momento antes de desaparecer en una levísima explosión jubilosa, ha sido y aún continúa siendo uno de los frutos del aburrimiento, de esas largas tardes de domingo sin nada que hacer. Y que eso, hacer pompas de jabón para poder introducirse en ellas con los niños y con las cosas del mundo, ha sido y continúa siendo la tarea de los profesores.

#### REFERENCIAS.

- ALBA RICO, S. (2017), *Ser o no ser (un cuerpo)*. Barcelona. Seix Barral.
- DELIGNY, F. (1983), “Être d’asile” en *Le Journal des Psychologues*, nº 6.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. et. al. (2017), *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la nueva izquierda*. Madrid. Akal.
- PENNAC, D. (2008), *Mal de escuela*. Barcelona. DeBolsillo.
- RANCIÈRE, J. (1998), “École, production et égalité”, en *L’école de la démocratie*. Paris. Ediling. Hay traducción en portugués en Cláudia Fernandes, Carmen Sanches y Jorge Larrosa (Eds.). *Escola, igualdade e tempo livre*. Rio de Janeiro. Ayvu (en prensa).
- RANCIÈRE, J. (2002), *El Maestro Ignorante*. Barcelona. Laertes.

Lo inapropiable (Maximiliano López)

*El estudio es la imagen de la potencia:  
¿Cómo se tiene una potencia?  
No se puede tener una potencia,  
Sólo se la puede habitar.*  
Giorgio Agamben.

Querido Jorge

Gracias por las citas, especialmente por aquella de Rancière sobre Schiller y por la de Santiago Alba. Gracias por esa lucidez y esa erudición que jamás ofenden.

1.

Como hemos dicho, la escuela es un complejo dispositivo construido para transformar el ocio en estudio, no en trabajo, sino en estudio. El asunto entonces es pensar, de qué manera, el ocio se conserva en el estudio, sin transformarse en trabajo. El problema del aprendizaje o, mejor dicho, de la ideología del aprendizaje, es que transforma el ocio en trabajo y no en estudio, despojándolo de su carácter gratuito. En el aprendizaje, tal como hoy se lo entiende, la gratuidad propia del ocio, el hacer las cosas por sí mismas, desaparece por completo. Además, esta ideología del aprendizaje despoja a la escuela de su carácter común (comunista) ya que promueve una apropiación privada de aquello que, por definición, debería permanecer como una donación gratuita de tiempo, espacio y materia de estudio.

El tiempo libre, para serlo realmente, debe presentarse como un tiempo disponible o de disponibilidad. En el tiempo libre cortamos las amarras con todo lo que nos obliga y obliga al mundo a andar de una determinada manera, en el tiempo libre nada es obligatorio, nada es necesario. En las horas ociosas nos confrontamos con la posibilidad de que algo acontezca o de que nada acontezca, con la posibilidad de que las cosas sucedan de una forma o de otra. Esa ausencia de necesidad implica también una cierta intemperie, dado que esta extrema disponibilidad nos deja sin el amparo de una causa necesaria, que dirija los acontecimientos los acontecimientos del mundo o direccione nuestra iniciativa. En un nivel más profundo, el tiempo libre nos confronta también con la posibilidad de que las cosas tengan un sentido u otro y, en el extremo, con la posibilidad de que no tengan ningún sentido. De ahí que el ocio esté siempre amenazado por el aburrimiento, y el propio aburrimiento, amenazado por la melancolía, la angustia y la desesperación (Heidegger desarrolló un minucioso análisis de esta experiencia del aburrimiento en un curso dictado en la universidad de Friburgo en el invierno de 1929 y 1930, titulado *Conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud y soledad*). En el aburrimiento, somos arrojados a una experiencia límite, a la que Heidegger denomina “aburrimiento profundo”, en la cual experimentamos, simultáneamente, toda nuestra potencia y toda nuestra impotencia, una experiencia en la que el mundo se revela, tanto en su sentido, como en su sin sentido. Por eso, el aburrimiento profundo, y el humor melancólico que de algún modo siempre lo acompaña, puede considerarse la raíz de toda creación cultural, pero también un lugar peligroso, donde nos sumergimos en el abismo de nuestra propia condición de seres indeterminados. De ahí también que el aburrimiento constituya una experiencia casi insoportable. Tan insoportable que, como señala Santiago Alba en esa preciosa nota a la que haces referencia, casi siempre solemos empeñarnos más en evitar la caída que en explorar el abismo al que el aburrimiento nos conduce. La palabra aburrimiento viene del latín *abhorre* y alude al gesto de apartarse de algo que nos asusta, nos hace temblar, nos poner los pelos de punta. El aburrimiento manifiesta ese vértigo que todos sentimos delante de nosotros mismos. Hay dos formas de evitar el abismo, una es transformando el ocio en trabajo (o en aprendizaje), un trabajo que transforma todo lo que hacemos en lucro, en ganancia, en capital; la otra forma de evitar el abismo es transformando el ocio en diversión, es decir, en distracción y consumo.



El ocio es un lugar peligroso, pero es también el lugar en el que el mundo se vuelve verdaderamente humano. Por esa razón, una escuela concebida como refugio del ocio, no debe ser sólo una escuela capaz de “proteger” el ocio (del trabajo y el entretenimiento), sino también y, sobre todo, una escuela capaz de “crear” y “sostener” un ánimo estudioso, que nos permita soportar el abismo de nuestra propia condición.

Este ánimo estudioso, como afirmas en tu libro, se sostiene a través de una serie de técnicas, instrumentos y ejercicios. Esto se hace evidente cuando notamos que la palabra “estudio”, no solo dedica la dedicación a un cierto objeto, sino también la técnica a través de la cual esta atención se materializa. Es en este sentido que hablamos de los estudios de pintura de Leonardo da Vinci, por ejemplo. El estudio no es otra cosa que una manera reglada y constructiva de habitar el ocio. Una forma de habitar el ocio sin escapar de él y sin ser devorados por la angustia y el sinsentido.

2.

Por un lado, la escuela es el lugar del ocio y la gratuidad, del tiempo libre y desinteresado, pero también es el lugar donde se cultiva una serie de técnicas que permiten habitar este ocio de una manera estudiosa. Como lo has señalado, estas técnicas dependen en gran medida de la constitución de distinciones jerárquicas, entre lo mejor y lo peor, lo adecuado y lo inadecuado, el saber más y el saber menos, sin las cuales ningún arte podría ser perfeccionado y que automáticamente inducen a una cierta progresión. Estas distinciones jerárquicas, podrían ofrecer una base para la contradicción “política” entre igualdad y promoción. El problema está entonces en saber si es posible transformar el ocio en estudio, sin despojarlo de su gratuidad o, en otras palabras, si la diferencia entre la “igualdad de las inteligencias” y la “desigualdad de la instrucción” (de los saberes), puede resolverse sin dar lugar a un sistema de legitimación meritocrático de la desigualdad.

Para pensar este asunto quisiera retomar aquí la diferencia entre aprendizaje y estudio. Tengo la impresión de que lo que distingue el aprendizaje del estudio es que en el aprendizaje la progresión es entendida como un camino que lleva de la ignorancia al saber o de la torpeza a la destreza, mientras que en el estudio el saber y la destreza constituyen una especie de moldura que permita mirar dentro del abismo. El saber del estudioso se organiza siempre alrededor de aquello que Giorgio Agamben denomina “potencia negativa” y que, para Heidegger, se revela de forma ejemplar en la experiencia del tedio profundo. En el estudio, el saber y la técnica siempre gravitan en torno a una indeterminación fundamental que funda, tanto la libertad del sujeto, como la posibilidad del mundo. La gran diferencia entre el aprendizaje y el estudio es que en el primero la ignorancia y el saber se anulan mutuamente (cuanto mayor sea el saber, menos será la ignorancia), en el estudio, en cambio, el saber sólo se justifica en la medida en que conduce a una ignorancia inteligente, a un extrañamiento del mundo, que hace de este mundo algo radicalmente abierto.

La etimología de la palabra inteligencia nos la presenta como la unión del prefijo *inter-* (entre) y el verbo *legere* (elegir, recoger, escoger, ligar, leer) seguido de dos sufijos *-nt-* e *-ia-* que indican agencia y cualidad. Podría decirse entonces que, según su etimología, la inteligencia es la manera en que nos situamos en el espacio de indeterminación que se abre entre diferentes posibilidades. La inteligencia es el modo en que habitamos la posibilidad (la potencia, en términos de Agamben) de unir y separar cosas, de que las cosas sean de una manera o de otra, de articular y desarticular el mundo, una y otra vez. La inteligencia es esa disposición común a todos los seres humanos, a través de la cual el mundo se nos presenta como algo indeterminado. Es esta experiencia primordial del mundo, una experiencia que es al mismo tiempo intelectual y sensible, la que le permite a Schiller afirmar una igualdad sin condiciones, que no se basa en leyes o instituciones, sino en un modo común de habitar el mundo, humanamente.

La cuestión es pensar de qué forma el ocio puede conservarse en el estudio, sin que el perfeccionamiento de las habilidades y los saberes destruya su carácter igualitario. Creo que la

clave está en que esta experiencia abierta e igualitaria del mundo, a la que hemos hecho referencia, permanezca siempre como algo inapropiable.

Es precisamente esto lo que, a mi entender, hace Rancière, cuando, en *El maestro ignorante*, concibe la inteligencia, no como una facultad del sujeto, sino como una disposición al mundo. Pero, lo que es más importante aún, una disposición “vacía”, que no es un saber, ni una destreza, sino pura atención. Que no se puede acumular, ni entrenar, que no tiene grados y, por lo tanto, no es perfectible. Esta inteligencia es, sin embargo, el elemento alrededor del cual un saber o una técnica puede ser perfeccionado. Dado que no es otra cosa que una abertura al mundo, una disposición vacía, esta inteligencia no puede ser poseída, ni acumulada, sino, simplemente, verificada o, como lo sugiere Agamben en el epígrafe de esta nota, solo puede ser habitada.

Si retomamos el hilo a través del cual tan sutilmente has puesto en relación el juicio estético Kantiano, la experiencia sensible de Schiller, la humanización de los sentidos de Marx y la igualdad de las inteligencias de Rancière (a la que, en mi opinión, podríamos agregar, sin forzar demasiado las cosas, la idea de “aburrimiento profundo” de Heidegger y de “potencia negativa” de Agamben), podemos ver como la inteligencia y la propia igualdad aparecen en todas estas formulaciones como vacías (o negativas). Creo que aquí tal vez esté, a grandes rasgos, la diferencia entre los ilustrados del siglo XVIII y los románticos del XIX, a los que podríamos considerar una especie de modernos desilusionados. Lo que quiero decir con todo esto es que esa refundación estética de la modernidad que Schiller lleva adelante y que es también una refundación estética de la política, no se sostiene tanto sobre las luces de la razón, sino más bien sobre sus obscuridades, sobre su abismo y es precisamente ese carácter negativo lo que hace de la igualdad algo inapropiable. Eso quiere decir que, lo que nos hace iguales no es el producto de nuestro pensamiento, sino la experiencia común a partir de la cual el mundo se hace pensable.

3.

Antes de despedirme y para ir finalizando esta charla que, dicho sea de paso, he disfrutado muchísimo, me gustaría decir algo sobre aquello que denominas “pasión igualitaria”.

Podríamos decir que existe tanto el placer de ser superior (o inferior) como el placer de ser igual, por eso, para pensar la igualdad, sería importante analizar las condiciones sociales en las cuales podría florecer un *pathos* igualitario.

Este semestre organice una disciplina titulada *Como vivir juntos*, en homenaje al libro homónimo de Ronald Barthes, donde intentamos pensar las condiciones de ese “estar juntos” tan particular que se da en la escuela. En esta misma disciplina hemos dedicado también algún tiempo a un libro de Richard Sennett titulado *Juntos* y me gustaría traer a la discusión una distinción que Sennett hace entre la conversación dialéctica y dialógica y entre dos tipos de afectos implicados en estas formas de conversación, la simpatía y la empatía.

La escucha atenta genera conversaciones de dos tipos, la dialéctica y la dialógica. En la dialéctica, como aprendemos en la escuela, el juego de oposición debe llevar gradualmente a una síntesis; la dialéctica comienza con la observación de Aristóteles, en la *Política*, de que, “aun cuando podamos usar las mismas palabras, no podemos decir que estamos hablando de las mismas cosas”; el objetivo es acabar llegando a un entendimiento común.

Y un poco más adelante

“Dialógica” es una expresión acuñada por el crítico literario ruso Mikhail Bakhtin para referirse a una discusión que no resulta en la identificación de un terreno común. Sin embargo, aun cuando no se

llegue a un acuerdo, durante el proceso las personas pueden adquirir más consciencia sobre sus propios puntos de vista y ampliar su comprensión recíproca.

En la dialéctica los puntos de vista acaban conciliándose. Se trata de tener la razón o dar la razón al otro, o inclusive, de encontrar una nueva razón que pueda incorporar los dos puntos de vista. Por el contrario, en la discusión dialógica lo que se busca es más bien explorar los diferentes matices de un asunto, sin la necesidad de entrar en un acuerdo. En este último tipo de conversación, concordar o discordar no es demasiado importante.

Como toda forma de relación humana la conversación esta sostenida por fuerzas afectivas. Sennett distingue dos (simpatía y empatía) que, en mi opinión, pese a su semejanza, conviene distinguir con claridad para pensar esta cuestión del pathos igualitario. Solemos pensar, dice Sennett, que ser consciente del otro (escuchar con atención) es una cuestión de simpatía, de identificación. Frases como “sé lo que sientes” o “te comprendo perfectamente” expresan esa tendencia a identificarse con el otro, a ocupar su lugar, a coincidir con él. Hay sin duda un gran placer en coincidir, este placer tiene dos caras: el placer de tener razón y el placer de dar la razón, el de entender y el de ser entendido. En términos más generales este placer de la comunión se bifurca, por un lado, en el placer de ser reconocido y de que el otro coincida con nuestros modos de sentir y de pensar, el placer antropofágico de comerse al otro, de hacerlo parte de nosotros, este es el placer del amo; por otro lado, en el placer de seguir a alguien, de reconocerlo y admirarlo, de dejarse llevar, el placer de desaparecer en el otro, de fundirse en sus brazos, de ser devorado, este es el placer del esclavo. Entre estos dos placeres, donde la pluralidad se resuelve en la unidad, en la plenitud radiante de lo uno, se abre la posibilidad de un placer más ambiguo e indirecto. Este otro placer está ligado a lo que Sennett denomina empatía y se hace más evidente en la conversación dialógica que en la dialéctica.

En la empatía no se trata tanto de comprender totalmente al otro, colocarse en su lugar, sino de acompañar atentamente aquello que nos es ajeno y que, talvez, jamás llegaremos a comprender totalmente. La empatía se muestra abierta al otro en sus propios términos, mientras que la simpatía, el “sé cómo te sientes”, da énfasis a lo que “yo sé, como te sientes”, activando así el propio ego. El placer de la empatía está ligado a la propia conversación y no a sus resultados, es el placer de estar juntos en la conversación, es el placer de mantenerse conversando. Es el placer de los medios y no de los fines. Por eso, este tipo de charla otorga especial atención a las maneras. Es tan importante lo que se dice como la forma en que se lo dice. Lo importante aquí no es la afirmación de cada interlocutor (sus concordancias o discordancias) sino el asunto y el modo de abordarlo. La empatía es un afecto ligado a la mediación del mundo y del lenguaje, donde predominan las formulaciones indirectas, tales como “podría pensarse que...”, “creería que...”, “si esto es correcto...”, dado que este tipo de expresiones mantienen la conversación abierta. Pero también es un tipo de conversación en el cual no se disimulan las discordancias o la pluralidad de perspectivas, pues no existe la necesidad de pensar lo mismo.

La escuela posibilita una forma muy particular de estar juntos, un estar junto entre iguales. Pero eso no significa que todos sepan lo mismo o compartan las mismas ideas y opiniones, sino que todos participen de una misma conversación en la cual el mundo puede ser considerado de manera paciente y minuciosa y en la que los otros permanecen siempre como otros, permanecen inapropiables.

En su *Fenomenología del espíritu*, Hegel nos legó una dialéctica del amo y el esclavo, necesitamos otro gran filósofo que nos ofrezca una dialógica de los iguales.

## BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, ed., 2018.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. São Paulo: RECORD, ed., 2015.